

Katarzyna JASIŃSKA

PRAWDA: ZNIEWALA CZY WYZWALA?

Kategoria prawdy w drugiej połowie dwudziestego stulecia zaczęła w kulturze Zachodu, zarówno w teoretycznej refleksji, jak i w praktyce życia, ulegać silnej erozji. Znamienne dla naszych czasów jest to, że człowiek coraz częściej wątpi w możliwość poznania prawdy, przestaje jej poszukiwać, a także nie czuje się wewnętrznie zobowiązany do bycia świadkiem prawdy. Prawda zaczęła być traktowana jako zagrożenie dla ludzkiej wolności.

Skąd bierze się ta niechęć do prawdy oparta na przekonaniu o jej rzekomo zniewalającym charakterze? Lęk przed prawdą ma swe źródło w tym, że zbrodnicze ideologie totalitarne były oparte na „myśli mocnej” – głosiły, że istnieje prawda absolutna i że prawda ta zawarta jest w tych ideologiach¹. „Myśl mocna” – zbudowana na koncepcji prawdy obiektywnej – została utożsamiona z myślą kryminalną. Wydawało się, że jedyną obroną przed „tyranią prawdy” jest zastąpienie „myśli mocnej” „myślą słabą”, nieroszczącą sobie pretensji do prawdy. Kryzys prawdy, zwątpienie w jej wyzwalałą moc, nie ominęły także wychowania. Prawda – w krytycznych nurtach pedagogiki – stała się kategorią opresyjną, narzędziem przemocy i synonimem

zniewolenia. Dlatego postuluje się, aby refleksja na temat wychowania oparta była na myśli słabej². Karol Wojtyła–Jan Paweł II uwalnia nas od błędu utożsamiania „myśli mocnej” z myślą kryminalną i pokazuje, że prawda, nawet prawda absolutna, nie prowadzi – ze swej natury – do nietolerancji i przemocy, a przeciwnie – prawda wyzwala, jest podstawą wolności.

Książka Witolda Starnawskiego *Prawda jako zasada wychowania. Podstawy pedagogii personalistycznej w nawiązaniu do myśli Karola Wojtyły–Jana Pawła II*³ pokazuje prawdę jako kategorię wyzwalałą. Główna teza tej pracy brzmi: „Moc prawdy jest czynnikiem wyzwalałym do doskonałości człowieka” (s. 18).

Podjęcie problematyki prawdy w wychowaniu to zadanie trudne i ryzykowne, ale wyjątkowo potrzebne, gdyż prawda

¹ Por. *Myśl Wojtyły: wstrząs filozoficzny? Z Ferdinandem Adornato rozmawia ks. Alfred Wierzbicki*, „Ethos” 15(2002) nr 3-4(59-60), s. 280n.

² Por. A. Męczyńska, *Myśl o wychowaniu jako myśl słaba – pomiędzy fundamentalizmem a relatywizmem pedagogicznej refleksji*, w: *Idee pedagogiki filozoficznej*, red. S. Sztobryn, B. Śliwerski, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2003, s. 70-81.

³ Witold Starnawski, *Prawda jako zasada wychowania. Podstawy pedagogii personalistycznej w nawiązaniu do myśli Karola Wojtyły–Jana Pawła II*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2008, ss. 580.

ma fundamentalne znaczenie zarówno dla teorii, jak i praktyki wychowawczej. Zadanie to – w różnym zakresie – podejmują najczęściej pedagodzy o orientacji personalistycznej⁴, akcentując ważność prawdy w wychowaniu człowieka jako osoby. Rozprawa Starnawskiego – dojrzały owoc wieloletnich studiów⁵ – ukazuje rolę prawdy w wychowaniu opartym na założeniach filozofii klasycznej i myśli personalistycznej Karola Wojtyły–Jana Pawła II. Nie jest to prezentacja gotowej koncepcji wychowania autorstwa Karola Wojtyły, gdyż takiej nie odnajdziemy ani w dziełach przedpontyfikalnych, ani w dokumentach papieskich Jana Pawła II. Witold Starnawski przywołuje kategorie: „doświadczenie człowieka”, „doświadczenie moralności”, „theoria”, „praxis”, „communio personarum”, „transcendencja prawdy”, „normatywna moc prawdy”, „bycie i stawanie się” (esse

i fieri) i, dokonując ich twórczej interpretacji, przedstawia własne rozumienie wychowania. W swoich rozważaniach nawiązuje także do myśli św. Tomasza z Akwinu, Hansa Ursa von Balthasara i Gabriela Marcela. Autor już na wstępie zaznacza, że jego praca nie ma charakteru porównawczego ani polemicznego wobec różnych stanowisk we współczesnej pedagogice. Pedagogika współczesna odwołuje się bowiem do rozmaitych koncepcji filozoficznych, o różnych założeniach ontycznych, poznawczych i metodologicznych. Polemika wymagałaby zatem przyjęcia wspólnego języka oraz ustalenia wspólnej płaszczyzny dla filozofii i pedagogiki. Uwagi autora, które dotyczą innych koncepcji wychowania i pojawiają się w przypisach (aby nie rozbijać głównego toku wywodu), świadczą o jego gruntownej znajomości współczesnej myśli pedagogicznej.

Celem książki Starnawskiego jest ukazanie roli prawdy w wychowaniu. Często rolę tę postrzega się dość wąsko i sprowadza do uczenia prawdomówności, gdyż prawdomówność uznaje się za pożądaną cechę, która ułatwia społeczne funkcjonowanie jednostki. Etyka jest wówczas traktowana jako rodzaj „smaru” – jak to określił Władysław Witwicki – usuwającego zgrzyty maszyny społecznej⁶. W wychowaniu – zdaniem Starnawskiego – nie chodzi tylko, czy przede wszystkim, o uczenie cnoty prawdomówności, a prawda „nie jest jednym z wielu owoców, do których zerwania może zachęcać wychowawca, lecz raczej glebą, w której zakorzenione jest drzewo rodzące takie owoce, a więc czynnikiem, który znajduje się u podstaw wychowania i czyni je sensownym” (s. 196).

Witolda Starnawskiego rozumienie wychowania oparte jest na przekonaniu

⁴ Zob. np. F. A d a m s k i, *Wychowanie do prawdy*, w: *Autorytet prawdy. Wychowanie dzieci i młodzieży*, red. M. Ryś, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2006, s. 21-38; W. C h u d y, *Prawda człowieka i prawda o człowieku*, w: *Człowiek – wartości – sens. Studia z psychologii egzystencji*, red. K. Popielski, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1996, s. 129-148; t e n ż e, *Istota pedagogiki personalistycznej*, „Ethos” 19(2006) nr 3(75), s. 52-74; K. O l b r y c h t, *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2002.

⁵ Zob. np. W. S t a r n a w s k i, *Prawda filozoficzna, osobowa i pedagogiczna*, w: *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym, V Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny (materiały konferencyjne)*, PTP, DWSE TWP, Wrocław 2004, s. 457-469; t e n ż e, *Prawda podstawą wspólnoty: wychowawcza rola prawdy według Karola Wojtyły*, Wydawnictwo Salezjańskie–Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2005; t e n ż e, *Wychowanie do prawdy – powinnością szkoły*, „Ethos” 19(2006) nr 3(75), s. 75-87.

⁶ Por. W. W i t w i c k i, *Pogadanki obyczajowe*, PWN, Warszawa 1957, s. 20.

o istnieniu obiektywnej prawdy, która jest dostępna w akcie poznania każdemu człowiekowi. Najważniejszą zasadą wychowania, przenikającą wszelkie jego metody i reguły i określaną przez autora jako „zasada zasad”, jest transcendencja prawdy (por. s. 452-455). Jeśli prawda nie miałaby transcendentnego charakteru, lecz byłaby jedynie wytworem świadomości, to rozróżnienie między prawdą a fałszem straciłoby sens, a wraz z nim straciłoby sens ludzkie poznanie. „Przyjęcie transcendentnego (obiektywnego) istnienia prawdy jest teoretycznym założeniem, ale nie sposób go odrzucić, nie popadając w poważne tarapaty teoretyczne” (s. 120). Bez uznania transcendentnego charakteru prawdy zarówno ludzkie poznanie, jak i moralne doskonalenie stają się niemożliwe (por. s. 452n.). „Bez tej transcendencji – bez przekraczania i niejako przerastania siebie w stronę prawdy oraz w stronę dobra chcianego i wybieranego w świetle prawdy – osoba, podmiot osobowy, poniekąd nie jest sobą”⁷.

Starnawski nie traktuje transcendencji prawdy tylko jako poznawczego i moralnego postulatu, ale stara się szukać doświadczalnych racji jej istnienia. Uznanie albo odrzucenie transcendentnego wymiaru prawdy nazywane jest wyborem podstawowym lub opcją fundamentalną. Jeśli w akcie poznania odkryje się (bo przecież nie jest to arbitralny wybór) istnienie obiektywnej prawdy, to przyjmuje się także wynikające z tego faktu normatywne konsekwencje. Jeśli wybór podstawowy jest negacją transcendentnego charakteru prawdy, to czy w ogóle jest jeszcze jakaś wspólna płaszczyzna dialogu? Być może w takiej

sytuacji większe znacznie ma postawa wiernego świadka prawdy niż siła racjonalnych argumentów.

Ludzkie poznanie ma charakter aspektowy – choć zmierza do prawdy, nie może jej w pełni i adekwatnie uchwycić. Z subiektywnego sposobu poznania prawdy nie wynika jednak jej relatywizm (por. s. 218). Fakt, że prawda jest dostępna każdemu poznającemu ją podmiotowi tylko w jakimś aspekcie, tylko w jakiejś mierze, rodzi potrzebę dialogu. Wychowanie przez dialog zyskało uznanie w wielu różnych nurtach pedagogiki, ale znaczenie dialogu, jego sens i cel nie wszędzie są tak samo rozumiane. Wszędzie, gdzie panuje pluralizm poglądów, tam potrzebny i możliwy jest dialog podejmowany w celu zbliżenia się do prawdy. Tam zaś, gdzie pluralizm zostaje uznany za cel wychowania, dialog nie jest ani potrzebny, ani możliwy. Chodzi wówczas tylko o ustalenie pewnego konsensu, o bezkolizyjne działanie, a nie o przekraczanie ograniczoności własnego stanowiska. Liczni autorzy zwracali uwagę na szanse i zagrożenia, jakie wiążą się z pluralizmem i edukacją wielokulturową⁸. Pluralizm – jak stwierdza ks. Andrzej Szostek – „stanowi więc raczej zadanie, a nawet trudność, którą trzeba usiłować przezwyciężyć, nie zaś cel, ku któremu należy zmierzać. [...] Kto więc zadowala się samym pluralizmem, a nie usiłuje go przezwyciężyć, ten daje dowód, że nie o prawdę mu w gruncie rzeczy chodzi; że tak zwany dialog jest dlań tylko pre-

⁷ K. Wojtyła, *Osoba: podmiot i wspólnota*, w: tenże, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1994, s. 389n.

⁸ Z. Kwieciński pisze, że „pluralizm kulturowy jest już nieusuwalną cechą rzeczywistości, a przeżywanie ambiwalencji jest dożywotnim «wyrokiem», czy nawet przekleństwem współczesnego człowieka”. Z. K w i e c i ń s k i, *Pluralizm – pedagogiczną szansą czy brzemieniem?*, w: *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, red. T. Kukolowicz, M. Nowak, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1997, s. 16.

tekstem pomocnym w osiągnięciu innych celów, nie zawsze godnych moralnej aprobaty”⁹.

Dialog – zaznacza Starnawski – powinien być podejmowany z intencją przezwyciężenia ograniczoności własnego stanowiska, z intencją wspólnego poszukiwania i odkrywania prawdy, a nie jej uzgadniania (por. s. 78-80), w nadziei zbliżenia się do prawdy, choć ze świadomością, że pełnia prawdy nie jest dostępna ludzkiemu rozumowi (por. s. 205). Dialog oparty na prawdzie ma także sens w s p ó ł n o t w ó r c z y. Poszukiwanie prawdy łączy ludzi bardziej niż zorientowanie na zysk, pożytek, pomyślność czy wypracowanie społecznie prawodawczego konsensu. Warto przypomnieć, że taką wspólnotą osób poszukujących prawdy był kiedyś uniwersytet, na którym kultywowano trzy rodzaje wolności: badań, nauczania i uczenia się. Tendencje, jakie występują współcześnie w szkolnictwie wyższym, wskazują na to, że edukacja – jak wiele innych dziedzin życia – podlega urynkowieniu. Uniwersytet jako miejsce s ł u ż b y p r a w d z i e – jak określał go Karol Wojtyła–Jan Paweł II – to z perspektywy rynkowej tylko szlachetny skansen nieużytecznej wiedzy.

Z punktu widzenia rozumienia pedagogii najważniejsze znaczenie ma prawda osobowa i prawda wychowawcza, ale jak pokazuje autor, nie da się uchwycić ich właściwego znaczenia bez odwołania się do prawdy filozoficznej (ontycznej i poznawczej), a także do prawdy moralnej. Prawda – w ujęciu św. Tomasza – jest zgodnością rzeczy i intelektu (*veritas est adaequatio rei et intellectus*). „Definicja ta pozwala dostrzec, że prawda może być ujmowana dwojako: albo od strony intelektu, albo od

strony rzeczy. Kiedy «miejszem» prawdy jest intelekt, wówczas mówimy o prawdzie poznawczej, kiedy prawdę umiejscawiamy w rzeczy – nazywamy ją prawdą ontyczną. Kiedy zaś mówimy o tym, co jest źródłem prawdy i jej pełnią – mamy na myśli prawdę absolutną. Dopiero po ukazaniu tych trzech wymiarów prawdy będziemy mogli powiedzieć, jak rozumiemy określenie «prawda osobowa»” (s. 199). Pojęcie prawdy osobowej (zaczepnięte od Hansa Ursy von Balthasara, które ma także swoje podstawy w myśli filozoficznej Karola Wojtyły) oznacza, że prawda istnieje wyłącznie w świecie osób, i wskazuje na antropologiczne i etyczne implikacje tego faktu.

„Doświadczenie człowieka” i „doświadczenie moralności” jest źródłem wiedzy o człowieku jako osobie, o jego ontycznej strukturze, o tym – kim jest, a także – kim być powinien. Doświadczenie ujawnia takie własności bytu ludzkiego, jak wolność, rozumność, twórczość, sprawczość oraz zdolność do poznania prawdy i do miłości. Wychowanie, jak podkreśla autor, powinno być oparte na zakorzenionej w doświadczeniu wiedzy o człowieku. Nie można oprzeć teorii wychowania na pewnych konstrukcjach myślowych czy „opowieściach o człowieku” (s. 31). To właśnie doświadczenie ujawnia „prawdę o człowieku” jako bycie niepełnym, który musi się aktualizować, dojrzewać, doskonalić.

W filozofii klasycznej, zbudowanej na fundamencie prawdy, dobra i piękna, na której opierała się paideia, czynnikiem wyzwalamym aktywność było dobro – rozumiane jako cel dążenia. Starnawski wskazuje natomiast na „moc prawdy” jako czynnik, który powoduje doskonalenie człowieka. W jakim zatem sensie prawda pełni tę rolę?

Według filozofii klasycznej, do której nawiązuje Starnawski, każdy byt przygodny dąży do własnej aktualizacji, do

⁹ Ks. A. Szostek, *Prawda i dialog: między relatywizmem a pluralizmem*, „Ethos” 10(1997) nr 1(37), s. 59n.

realizacji tkwiących w nim potencjalności (entelechii). W przypadku bytów apersonalnych dokonuje się to na zasadzie konieczności, którą można określić jako powinność ontyczną (przyporządkowanie możliwości do aktu). W przypadku człowieka – bytu osobowego – aktualizacja ta dokonuje się z udziałem jego świadomości, rozumności i wolności. Człowiek najpierw w doświadczeniu rozpoznaje prawdę o sobie jako o osobie, której przysługuje ontyczna godność, następnie przyjmuje tę prawdę „za swoją”, nie roszcując sobie pretensji do bycia jej twórcą (ma tu miejsce asercja, czyli „przy-tak-nięcie” prawdzie), a w konsekwencji – żyje zgodnie z poznana i uznaną prawdą, w czynach podporządkowuje swą wolność poznanej prawdzie, co rzeczywiście doskonali go bytowo. Starnawski posługuje się językiem normatywnym – stwierdza, jakim człowiek powinien się stawać czy jakim powinien być. Jest jednocześnie świadom, że w ten sposób może narazić się na zarzut „życzeniowego” postrzegania rzeczywistości bądź wręcz jej idealizowania. Ten ewentualny zarzut da się jednak – jak pokazuje – odeprzeć. Język normatywny nie jest językiem „życzeniowym”, za pomocą którego narzuca się swoje arbitralne przekonania. To poznana prawda ujawnia swoją „normatywną moc”, zobowiązuje człowieka od wewnątrz – bez naruszania jego wolności – do działania zgodnego z treścią tej prawdy. Normatywna moc prawdy, która polega na „przekształcaniu się” prawdy w zobowiązującą od wewnątrz (w sumieniu) powinność, „pozwala uchwycić (ontyczny) «mechanizm» stawania się osoby dobrą lub złą, a więc pokazuje, dzięki czemu spełnia się ona (bądź nie spełnia) poprzez własne czyny. Istota tego «mechanizmu» pozwala lepiej rozumieć, na czym ma polegać doskonaląca czy też «wyzwalająca» moc prawdy” (s. 251).

Dla zrozumienia tej części wywodów Witolda Starnawskiego duże znaczenie ma używany przez niego termin „godność osoby” oznaczający „kwalifikację ontyczną, a nie moralną, prawną czy społeczną. Mówiąc w największym skrócie: ontyczna godność wskazuje na taki sposób bycia, który sprawia, że byt jest osobą, że jest kimś, a nie czymś” (s. 124). Godność osoby jest wartością „przed-moralną”, na której dopiero moralność się buduje. To właśnie rozpoznana – w sobie i w innych – godność zobowiązuje nas do życia na miarę tej godności, a więc zgodnie z prawdą, do bycia wiernym świadkiem prawdy. Ten wątek – w nawiązaniu do myśli Karola Wojtyły, a także ks. Tadeusza Stycznia – rozwija autor w dalszej części pracy. Ze względu na pewien zamęt pojęciowy, który występuje w potocznej świadomości wielu pedagogów (będący skutkiem mylenia godności ontycznej osobowej, a więc niezbywalnej, z godnością osobowościową, która jest relatywna i kulturowo uwarunkowana), może warto byłoby jednak mocniej wyakcentować rolę odkrywania czy „doświadczenia godności” w wychowaniu.

Prawda wychowawcza zakorzeniona jest w prawdzie ontologicznej i moralnej. Prawda ontologiczna ujmuje strukturę osoby, a prawda moralna ukazuje, „kim człowiek być powinien dzięki swoim czynom. Prawda wychowawcza ukonkretnia to, pokazując, jak może tego dokonać. Uwzględnia więc dwa dodatkowe aspekty: wskazuje na sposób działania, a ponadto bierze pod uwagę konkretne okoliczności. Nie jest jednak wyłącznie wiedzą jednostkową, uwzględnia bowiem elementy stałe (powszechne), dotyczące każdego człowieka, tj. jego naturę, oraz dobro człowieka jako takiego (dobro osoby)” (s. 234). Prawda wychowawcza – tak samo zresztą, jak prawda ontologiczna i moralna – odsłania to, co

powszechnie ważne dla każdego człowieka ze względu na wspólną wszystkim ludziom naturę (człowieczeństwo). Prawda wychowawcza ma być realizowana w wychowaniu – urzeczywistniana w pedagogii.

„Przyjmujemy, że wychowaniem są takie oddziaływania, które w trwały sposób i w aspekcie całościowym doskonalą człowieka” (s. 130). Sam postulat „dążenia do doskonałości”¹⁰ nie jest dla wszystkich oczywisty, a czasem traktowany bywa jako moralnie podejrzany – o czym świadczy przywołana przez Starnawskiego polemika Wojtyły z Schelem dotycząca faryzeizmu (por. s. 256). Jednakże w prezentowanym przez autora rozumieniu wychowania doskonałość jako pojęcie filozoficzne stanowi obiektywny odpowiednik celu wychowania (por. s. 27). Chodzi o realne doskonalenie własnego bytu, stawanie się człowiekiem moralnie dobrym, a nie o emocjonalne przeżywanie tego faktu i upajanie się świadomością własnej moralnej nieskazitelności, co rzecz jasna może być zaczynem faryzejskiej pychy. Należy podkreślić, że chodzi tu o doskonalenie całego człowieka (osiąganie dojrzałego człowieczeństwa), w czym może pomóc wychowanie integralne. Współczesne szkolnictwo tymczasem w procesie kształcenia – oderwanym od wychowania – kładzie nacisk na doskonalenie jedynie poszczególnych zdolności czy kompetencji ucznia, które w przyszłości mogą ułatwić mu sprawne funkcjonowanie na rynku pracy.

„Wychowanie prawdziwościowe” – jak sam autor przyznaje, termin niezbyt zręczny – oddaje jednak istotę tego, o co chodzi w prezentowanym rozumieniu

wychowania (por. s. 451). Częściej występujący termin „wychowanie do prawdy” akcentuje wyłącznie to, że prawda jest celem wychowania. W ujęciu Starnawskiego prawda jest zarówno podstawą, dzięki której wychowanie w ogóle jest możliwe, metodą, jak i celem wychowania. Zapewne z analogicznych powodów Wojciech Chudy używał zamiast terminu „wychowanie do godności” bardziej pojemnego i adekwatnego do jego rozumienia wychowania terminu „wychowanie godnościowe” lub „pedagogia godności”¹¹. O powinowactwie myśli tych autorów świadczy nie tylko wiele przywołań tekstów Wojciecha Chudego, ale przede wszystkim sposób rozumienia prawdy i jej znaczenia dla wychowania. Choć w tytułach prac Chudego często pojawiał się termin „kłamstwo”¹², to jednak analiza tego „fenomenu zła” w wymiarze osobowym i społecznym prowadziła do ukazania prawdy jako wartości fundamentalnej dla ludzkiego życia.

Modelowym środowiskiem „wychowania prawdziwościowego” jest rodzina rozumiana jako wspólnota osób – *communio personarum*. Prawda nie jest tylko zwykłą informacją, a tym bardziej nie jest towarem i nie powinna być przedmiotem czysto handlowych transakcji. Prawda osobowa jest darem, który bezinteresownie ofiarowany drugiej osobie staje się wyrazem miłości. Dlatego Starnawski, uznając prawdę za zasadę wychowa-

¹¹ Por. W. Chudy, *Pedagogia godności. Elementy etyki pedagogicznej*, red. A. Szudra (w przygotowaniu).

¹² Zob. np. prace Wojciecha Chudego: *Filozofia kłamstwa. Kłamstwo jako fenomen zła w świecie osób i społeczeństw* (Oficyna Wydawnicza Volumen, Warszawa 2003); *Spółeczeństwo zakłamanie. Esej o społeczeństwie i kłamstwie* – 1 (Oficyna Naukowa, Warszawa 2007); *Kłamstwo jako metoda. Esej o społeczeństwie i kłamstwie* – 2 (Oficyna Naukowa, Warszawa 2007).

¹⁰ Zob. np. T. Żychiewicz, *Pochwała niedoskonałości*, „W drodze” 1988, nr 7(179), s. 33-44; M. Przylecki, *Wezwanie do samozatrudy*, „Więź” 1973, nr 12, s. 5-10.

nia, przyznaje jednak pierwszeństwo miłości pojmowanej jako troska o dobro osoby (por. s. 196). Dopiero prawda „czyniona w miłości” i miłość, która buduje się na prawdzie, tworzą wspólnotę *communio personarum*, w której człowiek może duchowo wzrastać.

Główną metodą wychowania prawdziwościowego jest zasada naśladowania wzoru osobowego, który musi mieć charakter realny, a nie idealny (por. s. 477). Wzorem jest zawsze konkretny człowiek, a nie jakiś abstrakt czy wartość. W chrześcijaństwie tym wzorem pierwotnym pozostaje Jezus Chrystus (por. s. 478). Wychowawczy wpływ zależy od tego, jakim człowiekiem jest wychowawca, zależy od „dojrzałości jego człowieczeństwa”, którym promieniuje na wychowanka, a nie od technik, jakimi się posługuje. Starnawski wyraźnie pokazuje, że za kryterium oceny metod wychowania nie można przyjąć ich skuteczności (por. s. 465). Wydaje się, że istnieje większe prawdopodobieństwo, iż wychowawca będzie działał „skutecznie”, oddziałując za pomocą bodźców awersyjnych i atrakcyjnych na sferę emocjonalnej reaktywności wychowanka. Skuteczność będzie polegać na wywołaniu w wychowanku pożądanych z punktu widzenia wychowawcy reakcji. Tyle tylko, że takie działanie nie doskonali sprawcy, a wychowanie zaczyna „wyrodnieć” w *treasure*. W wychowaniu – według Starnawskiego – nie chodzi o wywołanie pożądanych reakcji, ale o udzielenie pomocy wychowankowi w spełnianiu rozumnie wolnych czynów, poprzez które on sam staje się moralnie dobry, a więc osiąga bytową doskonałość.

Na gruncie pedagogiki wielokrotnie podejmowano problem związku teorii z praktyką. Pod adresem teoretyków wychowania formułowano różne oczekiwania i zarzuty. Jednym z najczęstszych oczekiwań jest to, aby teoria dostarczała

praktyce skutecznych metod działania, najlepiej ujętych w formie reguł prakseologicznych, które każdy z łatwością może zastosować¹³. Jeśli metody zawodzą, teoria traktuje się jako zbędny balast oderwanej od rzeczywistości wiedzy.

Starnawski próbuje wykazać, że teoria ma przede wszystkim służyć rozumieniu człowieka (rozumieniu „doświadczenia człowieka”), a nie tylko wyjaśnianiu mechanizmów jego funkcjonowania. W tym celu sięga do pojęć *theoria* i *praxis* i pokazuje ich źródłowe znaczenie. Teoria z greckiego oznacza mniej więcej widzenie, ogląd. Uprawiać teorię znaczyłoby dokonać wglądu w rzeczywistość, którego jedynym celem jest poznanie prawdy. W tradycji klasycznej – do której odwołuje się Starnawski – nie ma, by tak rzec, sztucznego problemu „powiązania” teorii z praktyką, gdyż nie przyjmuje się w niej założenia, że poznanie teoretyczne jest oderwanym od rzeczywistości, abstrakcyjnym konstruktem myślowym; przeciwnie, uznaje się, że jest ono oglądem rzeczywistości (*theoria*) dokonany z czystego umiłowania prawdy (por. s. 54-66). „Teoria może być najbardziej «pożyteczna» wtedy, gdy nie służy żadnym praktycznym celom i opiera się na nieinstrumentalnej relacji do prawdy” (s. 69). Dopiero na prawdziwym rozpoznaniu rzeczywistości może oprzeć się ludzkie działanie,

¹³ „Taka pozycja pedagogiki – pisał K. Konarzewski – jest możliwa wyłącznie w świecie podzielonym na sterownik i sterowane, w którym pierwsi wypracowują jednolitą «teorię» dla «praktyki» drugich i żądają wcielania jej w życie. W Polsce osiągnięto imponującą zgodność takiej «teorii» i «praktyki», a odrabianie tego osiągnięcia pochłonie wiele czasu i wysiłku”. K. Konarzewski, *Czy pedagogika wybić się może na naukowość?*, w: *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1995, s. 136.

ludzka praxis, której formą jest przecież wychowanie.

Nie każdy, kto zajmuje się wychowaniem, musi być teoretykiem wychowania. Aby być dobrym wychowawcą, nie trzeba być znawcą wielu różnych teorii, koncepcji czy modeli wychowania. Studiowanie teorii nie czyni człowieka dobrym wychowawcą, tak jak studiowanie kierunków etycznych nie czyni go człowiekiem moralnie dobrym, a studiowanie podręczników historii sztuki – artystą. „Można wyuczyć się na pamięć teorii wychowania – tu Starnawski przytacza słowa Korczaka – a przy tym nie rozumieć istoty jej treści. Bo jest nią «teoria życia», u podstaw której leży doświadczenie osobiste i samodzielne myślenie” (s. 141). Każdy, kto zajmuje się upra-

wianiem pedagogii, powinien być teoretykiem w innym sensie. Powinien dokonywać rozumiejącego wglądu w swoje doświadczenie. A ów wgląd może okazać się bardzo owocny zarówno dla teorii wychowania, jak i dla konkretnych wychowawczych relacji. Dlatego uważam, że książka Witolda Starnawskiego *Prawda jako zasada wychowania*, niewątpliwie cenna dla teoretycznej refleksji nad wychowaniem, czyli dla pedagogiki jako nauki, ma także wielkie znaczenie dla praktyków wychowania zajmujących się na co dzień pedagogią. Ci ostatni nie znajdą w tej pracy prostych wskazówek, jak działać skutecznie, ale odnajdą w niej rzetelną pomoc w wysiłku dokonywania rozumiejącego wglądu we własne doświadczenie wychowywania.